

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



Vol. 22, Nº 3 (Julio- Septiembre, 2018)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

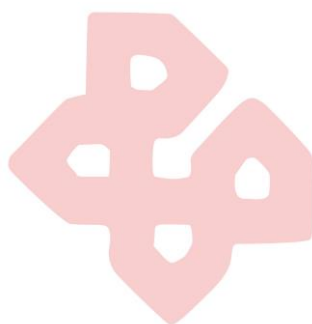
DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.7997

Fecha de recepción: 23/02/2017

Fecha de aceptación: 28/09/2017

AUTOEVALUACIÓN Y AUTOCALIFICACIÓN EN EL GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE: ESTUDIO CENSAL DE LAS GUÍAS DOCENTES

Self-assessment and self-grading in the Degree in Sports Science: census analysis of teaching guides



Juan Fraile¹

Rodrigo Pardo²

Ernesto Panadero³

¹Universidad Francisco de Vitoria, ²Universidad Politécnica de Madrid, ³Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: juan.fraile@ufv.es; rodrigo.pardo@upm.es; ernesto.panadero@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7212-7380>

Resumen:

El Proceso de Bolonia concibe la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, denominándose 'evaluación formativa', pudiendo ser la autoevaluación una parte esencial del mismo. Esta se entiende como dos acciones: metodología de enseñanza-aprendizaje; o autocalificación, evaluándose cuantitativamente con repercusión en la nota final. Se analizaron 1.761 guías docentes de las asignaturas de 40 universidades españolas que imparten presencialmente el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, siendo un estudio con el 100 % de la población. Los resultados mostraron que el 7,55 % de las asignaturas emplea la autoevaluación como metodología de enseñanza-aprendizaje; el 9,43 % como autocalificación y el 1,65 % emplea ambas; encontrando diferencias significativas en función de la titularidad, la universidad, la comunidad autónoma y el número de créditos.

Estos resultados son muy inferiores comparados con un estudio con datos autorreportados por docentes (Panadero, Brown, y Courtney, 2014), declarando el 89,7 % emplear la autoevaluación y el 66,2 % la autocalificación. Esta investigación constituye su relevancia al aportar una completa visión sobre la implementación de la autoevaluación y la autocalificación en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España.

Palabras clave: *autoevaluación, educación superior, evaluación formativa, guías docentes, plan de estudios*

Abstract:

The Bologna Process understands assessment as a part of the teaching and learning process. It is so-called formative assessment, being self-assessment an essential part of it. Self-assessment can be conceived having two potential actions. First, as a teaching and learning method, being its purpose to teach students how to assess their own work. Second, as self-grading, in order to grade their own achievement with direct impact in their final mark of the course. This study aims to explore the use of self-assessment and self-grading processes in the Degree in Sport Science. 1,761 teaching guides from the syllabus of the 40 Spanish university faculties with attendance studies were analyzed. Thus, this is a population-based study. Results showed that self-assessment is presumably used in 14.99% of subjects: 7.55% with formative purposes, 9.43% as self-grading and 1.65% employ both. Significant differences were found for ownership, university, region and number of credits. Increased use in some regions and universities shows the territorial influence and the existence of teachers' communities of practice. These results are far lower compared both to another similar research based on self-reported data collected by surveys (Panadero, Brown, & Courtney, 2014), in which 89.7% of teachers reported they use self-assessment and 66.2% self-grading. Therefore, this research is relevant to provide a suitable overview of the implementation of self-assessment and self-grading in the Degree in Sports Science.

Key Words: *self-assessment, higher education, formative assessment, teaching guides, syllabus.*

1. Introducción

1.1. La evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior

El Proceso de Bolonia inició la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con una novedosa estructura de estudios y directrices encaminadas a mejorar la calidad en la Educación Superior. Este nuevo sistema tiene el objetivo de 'propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral' (Real Decreto 55/2005, p.2842). De esta forma, se establece un sistema basado en competencias transversales y específicas para cada título de grado. Respecto a la evaluación, la Comisión Europea indica que no es suficiente este cambio estructural, sino que es necesario un cambio en el paradigma dando paso a una enseñanza centrada en el estudiante que emplee sus resultados de aprendizaje formativamente (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), siendo uno de los objetivos prioritarios implementar el aprendizaje a lo largo de la vida (Wächter, 2004). En esta línea, la evaluación adquiere una gran importancia al

incorporarse explícitamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (del Canto y otros, 2010) y pasando de ‘la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y a la evaluación como aprendizaje’ (Pérez, Soto, Sola, y Serván, 2009, p. 6). Por esta razón, y por el paso a la evaluación por competencias, se han de modificar las estrategias de evaluación (Gessa Perera, 2011). Aquellas que promueven el aprendizaje son, entre otras, la retroalimentación en el proceso, dar la posibilidad de mejora, la evaluación entre pares y la autoevaluación (Pérez Pueyo y otros, 2008).

Con estas nuevas directrices, el objetivo es abordar la evaluación desde la continuidad, empezando desde el inicio de la asignatura (Bordas y Cabrera, 2001). Esta dimensión de la evaluación relacionada con el aprendizaje recibe el nombre de ‘evaluación formativa’, definida por Pérez Pueyo, Julián Clemente, y López Pastor (2009) como ‘todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador’ (p. 35). En relación con esta definición, podemos destacar la existencia de dos términos diferenciados: calificar y evaluar. Varios autores han recalcado, además, la confusión terminológica existente respecto a estos (Fernández, 2006). En cuanto al primero, calificar, conlleva cuantificar una actividad de evaluación expresando el grado de excelencia alcanzado respecto a unos estándares de ejecución y unos criterios de evaluación (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). Respecto al segundo, la evaluación, en este nuevo contexto, se preocupa por informar de forma cualitativa al alumno con el objetivo de aumentar su aprendizaje. A pesar de ello, no son aspectos independientes y la evaluación formativa también puede contener calificación (Allen, 2000). De hecho, hay que destacar que el concepto de evaluación formativa no sólo se refiere a actividades evaluativas para generar aprendizaje, sino también alude a la incorporación de la calificación en un proceso global.

En esta línea de evaluación formativa, la autoevaluación es un medio fundamental entendido como el proceso a través del cual el estudiante juzga su propio trabajo, detecta sus aciertos y errores y, en consecuencia, autorregula su aprendizaje (Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000). Este aspecto, la autorregulación del aprendizaje, es definido como ‘el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido’ (Zimmerman, 2000, p. 14). Se han observado efectos positivos en el aprendizaje y el rendimiento académico especialmente en aquellos casos en los que la autoevaluación se optimizó en base a los procesos relacionados con la autorregulación, es decir, establecimiento de metas, monitorización y evaluación (Panadero, Brown, y Courtney, 2014).

1.2. Autoevaluación y su importancia para el aprendizaje

La definición de autoevaluación que consideramos más completa y a través de la que expondremos sus características y aplicaciones es la de Panadero (2011): ‘la valoración cualitativa de la ejecución, esto es, proceso de aprendizaje y del producto

final del mismo, valoración realizada a partir de unos criterios preestablecidos y modulada por los niveles de perfección que el alumno desee alcanzar' (p. 78).

La valoración cualitativa de la definición hace referencia a la importancia de que la información (*feedback*) vaya encaminada a juzgar el trabajo y a detectar aciertos y errores para mejorarlo. Si únicamente se da una valoración cuantitativa, los estudiantes no obtienen información relevante y significativa de lo que realmente representa ese número. Además, en este caso cuantitativo, se tiende sólo a informar o reflexionar al final del proceso por lo que no se suele dar tampoco la opción a los estudiantes de mejorar su trabajo anulando así la posibilidad de generar un mayor aprendizaje y desarrollar su capacidad de autorregulación. En este sentido, la autoevaluación ha de llevarse a cabo durante todo el proceso de aprendizaje ya que los estudiantes revisan su trabajo continuamente, sobre todo, si tienen en cuenta los criterios que han de seguir (Panadero y Alonso-Tapia, 2013; Winne y Hadwin, 1998). Igualmente, el planteamiento competencial del EEES señala la importancia de todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y no únicamente el producto final. Por ello, la autoevaluación es importante y útil desde el primer momento en la fase de planificación (Andrade y Valtcheva, 2009; Boud, 1995). En este sentido, es fundamental que los estudiantes aprendan a autoevaluar su trabajo incluyendo el inicio, el proceso y el producto final para ser capaces de juzgarlo adecuadamente (Black y Wiliam, 2009). Así, en consecuencia, interiorizarán los criterios de evaluación, autorregularán su aprendizaje y serán capaces de evaluarse con precisión detectando errores y sabiendo cómo corregirlos (Paris y Paris, 2001).

Los criterios de evaluación son las normas o indicaciones que informan al alumnado sobre cómo se evaluará el trabajo (Goodrich, 1996). Si el estudiante conoce estos criterios es de esperar que sea capaz de identificar igualmente los objetivos a conseguir y, por tanto, autorregularse activando de forma selectiva estrategias de aprendizaje y reflexionando si lo está llevando a cabo correctamente (Andrade y Valtcheva, 2009; Boekaerts y Corno, 2005). Un problema que puede aparecer es la preocupación de los docentes en cuanto a hacer explícitos los criterios de evaluación por considerar que significa desvelar el secreto de la evaluación (Panadero y Alonso-Tapia, 2013), a pesar de haberse demostrado que compartir con los alumnos estos criterios puede conseguir una mejora en el aprendizaje (Andrade, 2010). Además, los alumnos serán capaces, en mayor medida, de regular también su motivación y esfuerzo (Boekaerts y Corno, 2005). Esto se debe a que cada alumno desea alcanzar el nivel de perfección de la tarea que considera adecuado en base al esfuerzo que estime que conlleva, su habilidad, importancia o motivación.

1.3. Autocalificación

Todos estos procesos descritos anteriormente distan del empleo que se le dio inicialmente a la autoevaluación, pues se solicitaba al alumno que se pusiese una nota en vez de hacer una reflexión más profunda. Por ello, actualmente se diferencia entre esta dimensión más cuantitativa, denominada autocalificación -*self-grading*-, y una autoevaluación más orientada al proceso en sí denominada autoevaluación -*self-assessment*- (Andrade y Valtcheva, 2009). Esta diferenciación se ha realizado porque

el mero hecho de ponerse una nota no asegura realizar una reflexión profunda sobre el trabajo realizado (Boud & Falchikov, 1989). Además, según Panadero, Jonsson y Strijbos (2016), este empleo sumativo parece conllevar efectos negativos que afectan a las intenciones de la evaluación formativa, como que los estudiantes sobrestimen sus capacidades. Sin embargo, esto no quiere decir que no se realice una valoración cuantitativa por parte del alumno al final del proceso; sino que la parte fundamental de la autoevaluación debería ser la reflexión que se realiza permitiendo aprender de errores y aciertos, tanto del trabajo académico como de sus competencias (Andrade y Brookhart, 2016).

La autoevaluación orientada al aprendizaje con fomento de la capacidad de autorregulación y basada en la presencia de unos criterios de evaluación no está reñida con el empleo de estrategias de calificación asociadas como, por ejemplo, en el caso de las rúbricas. En conclusión, no se puede argumentar que todas las prácticas relacionadas con la autoevaluación sean formativas (Fraile, Panadero, Pardo, y Sánchez Galán, 2017). Podemos identificar tres criterios básicos que estas prácticas deberían cumplir:

- Provisión de criterios. Este aspecto es fundamental para transmitir las expectativas y objetivos esperados (Andrade y Brookhart, 2016).
- Momento, en el que empiezan las prácticas de autoevaluación. Da la oportunidad de emplear los criterios para planificar, monitorizar e incluso revisar la tarea y, en consecuencia, autorregularse (Panadero, Brown, y Strijbos, 2016).
- Contexto formativo. Como puntualizan Andrade y Brookhart (2016 p. 304), ‘los objetivos de aprendizaje y los criterios de calidad no son suficientes’. Esto explica la necesidad del compromiso de los estudiantes en su proceso, darles la oportunidad de revisar su trabajo y recibir retroalimentación orientada a la autorregulación. Es decir, la búsqueda de la implicación de los estudiantes con los criterios a través de la autoevaluación y la retroalimentación orientada a la mejora de la tarea (Carless, 2015).

1.4. Empleo por parte de los docentes

En relación a la importancia de la autoevaluación expuesta anteriormente, hay que destacar la función que tienen los docentes a la hora de planificar contextos de aprendizaje y evaluación que favorezcan la producción de propio *feedback* por parte de los estudiantes (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). De esta forma, se pretende facilitar la reflexión de los alumnos para que tomen conciencia de su proceso de aprendizaje y los efectos en su capacidad de autorregulación (Paris y Paris, 2001; Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman y Moylan, 2009). Por ello, enseñar a los estudiantes a que se autoevalúen correctamente debería ser un objetivo instruccional en sí mismo (Panadero y Alonso-Tapia, 2013), con el fin de mejorar el

aprendizaje y el éxito académico (Brown y Harris, 2013; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Panadero y otros (2014) exploraron las concepciones, usos y experiencias de docentes de Educación Primaria, Secundaria y Superior en cuanto a la implementación de la autoevaluación. Estos datos fueron autorreportados por los propios profesores a través de un cuestionario. El 95,6 % de los docentes de Primaria declaró emplear la autoevaluación y el 66,4 % la autocalificación. Respecto a Secundaria, fue manifestado por el 92,7 % y el 58,8 % respectivamente. Por último, el 89,7 % de los docentes de Educación Superior manifestaron emplear la autoevaluación y el 66,2 % la autocalificación.

Por los motivos anteriormente expuestos, así como en base al Proceso de Bolonia, se considera que el papel del docente debería pasar de ser un mero transmisor de conocimientos o contenidos a guía del alumnado (Pérez y otros, 2008), pudiendo pasar a denominarse como facilitadores de oportunidades de crecimiento (Cano, 2008). En conclusión, enseñar a los alumnos a autoevaluarse, esté o no asociado a un porcentaje en la calificación final, debería ser fundamental en todas las materias y, por tanto, aparecer en las guías docentes como uno de los elementos clave en la metodología de enseñanza-aprendizaje.

1.5. Objetivos

El principal objetivo de este estudio es investigar la presencia y características de la autoevaluación y la autocalificación en los planes de estudio de las universidades españolas que imparten de forma presencial el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Ante la confusión que genera el término “autoevaluación”, como se ha expuesto anteriormente, se emplea en este trabajo dicho término para referirse a su uso como metodología de enseñanza-aprendizaje, mientras que el término “autocalificación” se refiere al hecho de que el propio estudiante se ponga una calificación que tendrá repercusión en su nota final de asignatura.

Para ello, se propone consultar y analizar todas las guías docentes de las 40 universidades que imparten este Grado de forma presencial. Esto permitirá obtener datos poblacionales y oficiales de cada universidad a través de este contrato profesor-alumno.

1.6. Preguntas de investigación

PI1: ¿En qué porcentaje de asignaturas del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se emplea la autoevaluación y la autocalificación?

PI2: ¿Varía el empleo de la autoevaluación y la autocalificación en función de la titularidad, la universidad, la comunidad autónoma, el curso, el tipo de asignatura y el número de créditos?

2. Método

2.1. Población

Con el fin de analizar la presencia de la autoevaluación y la autocalificación en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte se realizó una búsqueda vía internet de las universidades españolas tanto públicas como privadas que impartiesen dichos estudios de forma presencial en el curso académico 2014-2015. El total de las 40 universidades que imparten este Grado constituyen la muestra analizada en este estudio, es decir, es un estudio con el 100 % de la población. Desde sus respectivos sitios web, se accedió a los planes de estudios y guías docentes correspondientes, procediendo a su descarga y posterior análisis de la implementación o no de autoevaluación y autocalificación por parte del estudiante.

A partir de los resultados de dicha búsqueda, se elaboró una base de datos que incluye 1.846 asignaturas. Se descargaron para el análisis 1.761 guías docentes (95,4 % del total). Los casos en los que no se pudo disponer de la guía se debieron a tres motivos: el enlace no estaba disponible, no funcionaba correctamente o era incorrecto porque estaba asociado a otra asignatura. Tras contactar con las respectivas facultades se consiguió subsanar en cierta medida este problema, lo que permitió alcanzar la cifra indicada anteriormente. Hay que señalar que para este estudio no se tuvieron en cuenta las asignaturas de Prácticum ni el Trabajo de Fin de Grado.

2.2. Procedimiento

El registro de la presencia de autoevaluación y autocalificación se llevó a cabo mediante un análisis de contenido a partir de la búsqueda de dichos términos a través del elemento compositivo “auto” en las guías docentes de las 1.761 asignaturas analizadas. Así, se pretendía encontrar diferentes posibilidades como “autoevaluación”, “auto-evaluación” y “auto evaluación”, así como las idénticas variantes de “autocalificación”. Igualmente y por las mismas razones, también se realizó una búsqueda discriminante de la presencia de autoevaluación sin que este término estuviera literalmente contenido en base a los siguientes lexemas: “mism”, “propi”, “regul” y “valor”. Se decidió emplear estos cuatro lexemas en la búsqueda tras leer detalladamente las guías de varias universidades y encontrar estos en alusión al empleo de la autoevaluación y la autocalificación. Tras la identificación de estas palabras clave se realizó una lectura detenida para analizar el contenido y clasificarlo entre las opciones de autoevaluación o autocalificación consideradas o, por el contrario, desestimar su registro por no tener relación con estos conceptos. Algunos ejemplos son:

- ‘[...] hará que los estudiantes tengan que reflexionar y utilizar su juicio para evaluar la actividad y el propio trabajo según los objetivos de las diferentes actividades’ (Universitat Ramon Llull, 4º curso, Gestión de la actividad física y el deporte: Gestión de proyectos deportivos, p. 2).

- ‘Identificación y corrección de los errores en los diferentes elementos, propios y de los compañeros’ (Universidad de Alicante, 1^{er} curso, Habilidades gimnásticas y artísticas, p. 7).

En función del apartado de la guía en la que fuera encontrada dicha palabra, se registraba en una de las siguientes dos opciones:

- Autoevaluación como metodología de enseñanza-aprendizaje sin tener repercusión en la calificación final de la asignatura.
- Autoevaluación como autocalificación en la que el alumno realiza una valoración que tiene un porcentaje asociado a su calificación final de la asignatura. Bajo esta opción hay que tener en cuenta que, aunque se derive una calificación, el propósito puede ser igualmente asociado al aprendizaje como se expuso en la introducción de esta investigación. Esta es una posibilidad cuyo registro no se puede asumir a través de la lectura de las guías docentes. Bajo esta opción, surgen dos casos:
 - Autocalificación sin conocer el porcentaje que tiene asociado a la calificación final. Se da en aquellos casos en los que aparece como instrumento o forma de evaluación la autocalificación pero sin que se especifique su peso en la guía docente.
 - Autocalificación en la que se conoce el porcentaje asociado a la calificación final.

Asimismo, se recogió la titularidad, comunidad autónoma, tipo de asignatura, curso y número de créditos. El análisis estadístico se realizó con el paquete informático STATA (versión 12.2).

3. Resultados

En respuesta a la primera pregunta de investigación, esto es, cuál es el porcentaje de asignaturas que emplean la autoevaluación o la autocalificación, el resultado es de un 14,99 % de las asignaturas (Tabla 1). A partir de este dato, se observa que el 7,55 % emplean la autoevaluación; el 9,43 % la autocalificación y, además, en el 1,99 % de los casos se lleva a cabo tanto la autoevaluación como la autocalificación. Adicionalmente, la prueba chi-cuadrado, con un nivel de significación del 5 %, nos permite comprobar que existe una asociación estadísticamente significativa entre las universidades de titularidad pública y un mayor empleo tanto de la autoevaluación ($p = .003$) como en la autocalificación ($p < .001$).

Tabla 1

Descriptivos de la titularidad de la universidad en función del empleo de la autoevaluación y la autocalificación.

	Privada	Pública	Total		
	% (N)	% (N)	% (N)	χ^2	P
Autoevaluación	1,82 (32)	5,74 (101)	7,55 (133)	8,59	0.003*
Autocalificación	1,36 (24)	8,06 (142)	9,43 (166)	36,25	0.000*
Total (autoevaluación o autocalificación)	2,84 (50)	12,15 (214)	14,99 (264)	38,31	0.000*

* $p < .05$

En la tabla 2 se detalla cuál es el empleo de la autoevaluación y la autocalificación entre las universidades en función de la Comunidad Autónoma a la que pertenecen. En cuanto al uso de la autoevaluación, destacan las universidades de la Región de Murcia (17,59 % de las asignaturas), Aragón (11,49 %) y Andalucía (11,11 %). También destaca el caso de Extremadura (12,2 %), si bien esta comunidad autónoma cuenta con una única universidad que imparta el grado analizado. Considerando el empleo de la autocalificación, son reseñables los casos de la C. Valenciana (20,46 %), Andalucía (20,43 %) y la R. de Murcia (10,19 %). Por último, teniendo en cuenta el empleo de la autoevaluación o la autocalificación, son remarcables Andalucía (27,6 %), R. de Murcia (25 %) y C. Valenciana (22,16 %).

Tabla 2

Presencia de la autoevaluación y la autocalificación en función de la comunidad autónoma.

	Titularidad (N universidades)		Autoevaluación % (N asignaturas)	Autocalificación % (N asignaturas)	Autoevaluación o Autocalificación % (N asignaturas) ¹
	Privada	Pública			
Andalucía	1	6	11,11 (31)	20,43 (57)	27,6 (77)
Aragón	1	1	11,49 (10)	4,6 (4)	13,79 (12)
Castilla-León	2	1	5,11 (7)	1,46 (2)	6,57 (9)
Castilla La-Mancha	0	1	4,44 (2)	6,67 (3)	8,89 (4)
Cataluña	4	3	7,04 (20)	8,1 (23)	12,32 (35)
C. Madrid	4	3	6,51 (28)	5,81 (25)	11,16 (48)
C. Valenciana	1	3	3,97 (7)	20,46 (36)	22,16 (39)
Extremadura	0	1	12,2 (5)	2,44 (1)	12,2 (5)
Galicia	0	2	3,70 (3)	2,47 (2)	6,17 (5)
Canarias	0	1	0 (0)	0 (0)	0 (0)
País Vasco	1	1	1,92 (1)	3,85 (2)	5,77 (3)
R. de Murcia	1	1	17,59 (19)	10,19 (11)	25 (27)

¹ Total de asignaturas con presencia de la autoevaluación o de la autocalificación. El número es menor a la suma de las dos columnas precedentes por la existencia de asignaturas con presencia de ambas.

En la misma línea, pero centrándonos en cada universidad, destacan en cuanto al mayor uso de la autoevaluación la Universidad de Huelva (34,04 % de las asignaturas) y la Universidad de Murcia (24,14 %). Respecto al empleo de la autocalificación, la Universidad de Cádiz y la Universidad de Alicante (ambas 48,78 %), la Universidad de Almería (38,71 %) y la Universidad de Granada (26,67 %). Considerando ambos, el uso de la autoevaluación o de la autocalificación en sus asignaturas, destacan la Universidad de Alicante y la Universidad de Cádiz (56,1 % y 48,78 % respectivamente). En la siguiente tabla (3) se recogen los datos más destacados.

Tabla 3

Presencia más destacada de la autoevaluación y la autocalificación en función de la universidad.

	Autoevaluación % (N asignaturas)	Autocalificación % (N asignaturas)	Autoevaluación o Autocalificación % (N asignaturas)
U. de Alicante	17,07 (7)	48,78 (20)	56,1 (23)
U. de Cádiz	0 (0)	48,78 (20)	48,78 (20)
U. de Almería	0 (0)	38,71 (12)	38,71 (12)
U. de Granada	18,33 (11)	26,67 (16)	38,33 (23)
U. de Huelva	34,04 (16)	17,02 (8)	38,3 (18)
U. de Murcia	24,14 (14)	18,97 (11)	37,93 (22)
U. de Alcalá	18,37 (9)	16,33 (8)	28,57 (14)
U. Autónoma de Madrid	16 (8)	10 (5)	26 (13)
U. de Deusto	12,5 (1)	12,5 (1)	25 (2)
U. de Zaragoza	18,18 (8)	9,09 (4)	22,73 (10)
U. de Lleida	17,5 (7)	10 (4)	22,5 (9)
U. Ramón Llull	16,67 (7)	9,52 (4)	19,05 (8)

Por otro lado, no se encontró dependencia entre el uso de la autoevaluación, autocalificación o una de estas ($p > .005$), ni respecto al curso (Tabla 4) en el que se imparten las asignaturas ni en función del tipo de asignatura (básica, obligatoria u optativa) (Tabla 5).

Tabla 4

Empleo de la autoevaluación y autocalificación en función del curso.

	Autoevaluación % (N asignaturas)	Autocalificación % (N asignaturas)	Autoevaluación o Autocalificación % (N asignaturas)
1º	9,04 (35)	10,34 (40)	16,8 (65)
2º	6,83 (25)	10,38 (38)	15,85 (58)
3º	7,94 (35)	10,2 (45)	15,42 (68)
4º	7,05 (33)	7,69 (36)	13,25 (62)
Opt. 3º/4º	5,05 (5)	7,07 (7)	11,11 (11)

Tabla 5

Empleo de la autoevaluación y autocalificación en función del tipo de asignatura.

	Autoevaluación % (N asignaturas)	Autocalificación % (N asignaturas)	Autoevaluación o Autocalificación % (N asignaturas)
Básica	7,92 (29)	10,11 (37)	16,67 (61)
Obligatoria	7,46 (60)	9,58 (77)	14,68 (118)
Optativa	7,45 (44)	8,8 (52)	14,38 (85)

En cuanto a los créditos, las asignaturas se agruparon en función de si tenían menos de seis créditos, seis o más de seis (Tabla 6). Se desprende de los resultados que existe una correlación negativa entre el número de créditos y la presencia de autoevaluación, siendo prácticamente inexistente la autoevaluación en asignaturas de más de seis créditos. No se aprecia una correlación estadísticamente significativa de los créditos con la existencia de autocalificación.

Tabla 6

Empleo de la autoevaluación y autocalificación en función del número de créditos.

	Autoevaluación % (N asignaturas)	Autocalificación % (N asignaturas)	Autoevaluación o Autocalificación % (N asignaturas)
Menos de seis	7,25 (15)	5,31 (11)	11,59 (24)
Seis	8,01 (117)	10 (146)	15,75 (230)
Más de seis	1,06 (1)	9,43 (9)	10,64 (10)

Ahondando en el uso de la autocalificación, se encontraron 166 asignaturas que declaraban hacer uso de esta. Sin embargo, únicamente en 63 guías docentes se expresa el porcentaje específico que tiene la autocalificación en el sistema de evaluación de la asignatura. Además, encontramos dos guías en las que la calificación final viene dada por el 100 % en autocalificación en dos universidades de titularidad pública. Sin tener en cuenta estos valores extremos, el porcentaje medio de las asignaturas que emplean la autocalificación es del 7,9 %, es decir, 0,79 puntos sobre 10. No se encontraron diferencias significativas en función de la titularidad (Tabla 7).

Tabla 7

Descriptivos del porcentaje asociado a la autocalificación en función de la titularidad.

	Media	Desv. Típica	Mínimo	Máximo	N
Privada	9,12	4,14	1	17,5	16
Pública	7,46	5,06	0,1	25	45
Total	7,9	4,86	0,1	25	61

4. Discusión

Esta investigación explora el uso de la autoevaluación y la autocalificación, analizando las guías docentes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de las 40 universidades españolas que lo imparten de forma presencial durante el curso 2014-2015. Asimismo, se investigó el tipo de asignatura, curso en el que se imparte, número de créditos, titularidad de la universidad y comunidad autónoma a la que esta pertenece; con el fin de conocer el efecto que tienen en el empleo de la autoevaluación y la autocalificación en este grado. Dado que se ha cubierto la totalidad de las universidades que imparten este grado de forma presencial, este trabajo es un estudio de tipo censal, en otras palabras, la muestra es la población.

4.1. Empleo de la autoevaluación y la autocalificación

Los resultados muestran que sólo en un porcentaje muy bajo (7,55 %) de las asignaturas aparece la autoevaluación como método de enseñanza; algo mayor (9,43 %) la autocalificación y más bajo aún (1,99 %) implementa ambas. La autocalificación está asociada, de media, al 7,9 % de la calificación final. No se conocen otros estudios que examinen las guías docentes para analizar esta implementación en las aulas universitarias. Sin embargo, si se comparan nuestros resultados con los de Panadero y otros (2014) que analizaron la utilización de la autoevaluación y la autocalificación en contextos reales de aula a través de datos autorreportados por docentes, hay diferencias muy significativas. Estos autores exploraron las concepciones, usos y experiencias de docentes de Educación Primaria, Secundaria y Universitaria en el empleo de autoevaluación. En sus resultados encontraron niveles mucho más altos en la implementación de la autoevaluación en Educación Superior - en torno al 90 %- en claro contraste al porcentaje encontrado en este estudio - alrededor del 8 %-. En referencia a los resultados de autocalificación, la distancia se reduce debido a que Panadero y otros (2014) reportaron en torno al 35 % y en esta investigación en torno al 10 %. De nuevo destacar que, en dicho estudio, los datos fueron autorreportados por los propios docentes cumplimentando un cuestionario. Por tanto, se desprende que existen grandes diferencias entre el uso que manifiestan los profesores y el empleo declarado en la guía docente.

Explorando las posibles razones que expliquen estas grandes diferencias entre los datos de Panadero y otros (2014) y los de este estudio, consideramos que se deben principalmente a una razón: la importancia pedagógica que los profesores otorgan a la autoevaluación. Reconocer la autoevaluación como objetivo instruccional significa que ocupa un papel central como metodología de enseñanza para favorecer el aprendizaje y, por tanto, que conlleve que la autoevaluación aparezca de forma explícita en las guías docentes. Adicionalmente, en las asignaturas compartidas por varios profesores donde cada uno emplee sus propios métodos docentes, es posible que se expongan únicamente los generales. En estos casos la autoevaluación podría no estar recogida en la guía pues no todos los profesores la emplearían.

Mención especial merecen los datos relativos a la autocalificación. Los resultados obtenidos en este estudio son relevantes puesto que los instrumentos y porcentajes que componen la calificación final deberían mostrarse en las guías docentes adecuadamente definidos. Esto es así porque la autocalificación afecta la manera de calificar de los profesores y, al ser la guía docente un contrato profesor-alumno oficial, esa información debería estar recogida. Por esta razón, y aunque sea de forma esquemática, la autocalificación debería aparecer en la guía docente ineludiblemente ya que genera un porcentaje de la nota final de la asignatura y al hacerlo en un porcentaje tan bajo en nuestros resultados, podemos concluir que se implementa con muy poca frecuencia a nivel oficial. Si comparamos estos resultados con los de Panadero y otros (2014), estos encontraron que un 66,2 % de sus participantes reportaron usar la autocalificación. De nuevo se aprecia una gran disparidad en los resultados.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, una de las conclusiones que se deriva de nuestros resultados es que es necesaria una mayor formación docente que genere más consciencia del valor de la autoevaluación. De hecho, la formación docente es uno de los predictores más importantes del uso en el aula de la autoevaluación (Panadero y otros, 2014). Por ello, se necesitan promocionar entre los profesores prácticas concretas para el uso de la autoevaluación en sus clases como, por ejemplo, la necesidad de practicar la autoevaluación para que los alumnos la dominen (Brown y Harris, 2013; Panadero y otros, 2014). Otro aspecto a enfatizar entre el profesorado es la relación que existe entre la autoevaluación y el aprendizaje autorregulado -uso de estrategias- (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). Es importante ayudar a los profesores a visualizar esta relación, pues implica tener una aproximación más holística sobre la implementación de la autoevaluación y sus consecuencias pedagógicas. Finalmente, una mayor y más profunda formación docente no sólo generaría que los profesores que no implementan la autoevaluación empiecen a utilizarla, sino que también lleve a optimizarla a aquellos que sí la empleaban.

4.2. Empleo de la autoevaluación y la autocalificación en función de la titularidad, comunidad autónoma, curso, tipo de asignatura y número de créditos

En primer lugar, destacan las diferencias significativas como la titularidad de las universidades en cuanto al empleo de la autoevaluación y la autocalificación, siendo este mayor en las universidades públicas. El aumento constante del número de alumnos en las universidades privadas frente a las públicas, según los Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, 2015, 2016) puede haber igualmente influido en un aumento del número de profesores en este tipo de universidades. Debemos tener en cuenta que los profesores de la universidad pública pueden estar más asentados y esto puede llevarles a poner en práctica métodos más innovadores como, en este caso, la autoevaluación. En cualquier caso, esta hipótesis tiene que ser explorada en futuros estudios.

La mayor presencia en determinadas comunidades autónomas y universidades deja entrever una posible influencia territorial y pedagógica dentro de cada facultad. Como indican Panadero y otros (2016), estos docentes pueden fomentar el empleo de la autoevaluación entre sus compañeros creando comunidades de práctica y aprendizaje, e incluso grupos de innovación educativa, en el uso de recursos pedagógicos relacionados con estrategias autoevaluativas. No sólo dentro de una misma universidad, sino entre estas debido a las relaciones que se puedan establecer entre compañeros de distintas universidades cercanas que tengan redes de colaboración. De hecho, consideramos que este aspecto aumenta las posibilidades de que las experiencias de estos docentes, que se ven influenciados y aconsejados, sean positivas. Además, en esta línea, el estudio de Panadero y otros (2014) expone que experiencias positivas en el empleo de la autoevaluación es uno de los grandes predictores tanto para una mayor implementación como para que se emplee con más profundidad.

Con respecto al curso, no se encontraron diferencias significativas. Podría resultar intuitivo haber encontrado un uso superior de la autoevaluación en los últimos cursos debido a la mayor experiencia que puedan haber adquirido estos estudiantes (Brown, 2011), así como por su mayor madurez emocional y cognitiva (Brown, Andrade, y Chen, 2015).

En relación al tipo de asignatura, una posible hipótesis para no haber encontrado diferencias significativas es que los docentes empleen los mismos métodos de enseñanza y calificación en su docencia, independientemente del tipo de asignatura. Asimismo, considerando las de tipo básico y obligatorio, encontramos que la misma asignatura puede ser de uno u otro en función de cada universidad. Por lo tanto, tampoco se podrían establecer relaciones que indiquen un mayor empleo de la autoevaluación en ciertas asignaturas. Además, incluso el análisis conjunto de las asignaturas básicas y obligatorias frente a las asignaturas optativas, tampoco expuso diferencias significativas.

Por último, la mayor implementación de la autoevaluación en las asignaturas con menor número de créditos puede señalar que esta constituye un buen método cuando se dispone de menos créditos para la docencia presencial ahorrando tiempo u optimizándolo; tal y como declaran los docentes en el estudio de Panadero y otros (2014).

4.3. Limitaciones

Las limitaciones de este trabajo son principalmente dos. Primera, a pesar de ser la guía docente un documento oficial, al no haber analizado qué ocurre exactamente en el aula, es posible que las guías docentes no reflejen todo el abanico de estrategias pedagógicas usadas por el profesorado. Asimismo, tal y como apunta Tan (2012), hay prácticas consideradas autoevaluativas por los docentes que, en realidad, no lo son. Es decir, podemos haber identificado empleos declarados de la autoevaluación como metodología de enseñanza en las guías docentes y, en realidad, no llevarse a cabo como tal. En el caso de la autocalificación, como hemos apuntado

anteriormente, se presupone una adecuada representación de la realidad debido a que estos datos están asociados a un porcentaje de la nota final de la asignatura. En segundo lugar, se ha tenido que interpretar, en algunos casos, cuál es la concepción subyacente sobre autoevaluación que tiene el profesor. Esto es, en aquellas ocasiones en las que se identifican frases de la guía docente sobre el empleo de autoevaluación pero que no incluyen este término, como se expone en el apartado de análisis. Este hecho puede dar lugar a que se hayan relacionado frases con su empleo y que esta no fuera en realidad la intención de esa oración. Así como al contrario, con frases que no se consideraron una traducción al empleo de la autoevaluación y, en realidad, sí fuera el caso. En resumen, las prácticas de autoevaluación y autocalificación no se pueden considerar formativas directamente debido a la gran variedad de estas y sus diferentes efectos (Fraile et al., 2017).

4.4. Futuras líneas de investigación

Es necesario conocer hasta qué punto se están implementando las directrices del Proceso de Bolonia en relación a la evaluación formativa y, en concreto, a la autoevaluación. Como se expuso anteriormente, se han identificado diversas formas de implementar la autoevaluación en el aula. Por consiguiente, también derivan distintos efectos en el aprendizaje, la motivación y la autorregulación, entre otros. Además, debiendo tener en cuenta la validez de los datos autorreportados por los docentes, bien sea por su sinceridad, o bien porque crean emplear la autoevaluación cuando realmente no la estén utilizando (Tan, 2012). Una forma de verificar estos datos sería a través de entrevistas a docentes y sus estudiantes, así como realizar una observación de sus clases. De este modo, además del tipo de intervención en relación a la autoevaluación, se podría identificar la frecuencia de su empleo. Por otro lado, sería interesante realizar este tipo de estudio en otros grados para establecer comparaciones y explorar en qué áreas de conocimiento se promueve en mayor o menor grado este tipo de evaluación.

5. Conclusiones

En suma, el empleo de la autoevaluación se encuentra por debajo de lo esperado debido tanto a los datos obtenidos a través del registro en las guías docentes analizado en este estudio, como por la comparación con el estudio de Panadero y otros (2014). Sin embargo, el presente estudio poblacional presenta, a su vez, una adecuada visión general sobre la autoevaluación y la autocalificación, como metodología de enseñanza-aprendizaje y como sistema de evaluación. Este estudio provee una completa visión sobre el empleo de la autoevaluación y la autocalificación tras la implantación del Proceso de Bolonia en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el paso a la evaluación por competencias. Como se puntualizó anteriormente, este empleo declarado puede ser más o menos formativo. Sin embargo, una exploración futura será un indicador hacia qué dirección se esté avanzando. Evidentemente, tal y como se especifica en las limitaciones y futuras líneas, es necesario explorar el aspecto formativo de estas prácticas, no sólo

de la autoevaluación y de la autocalificación, más allá de lo expuesto en las guías docentes. Este hecho permite destacar los estudios a través del registro de las guías docentes. Un tipo de investigación que, hasta la fecha, no tenemos constancia de que se haya llevado a cabo anteriormente en este grado.

Es de especial relevancia considerar que una gran parte de los estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte serán futuros profesores. Por ello, consideramos que estas experiencias autoevaluativas son positivas para los alumnos que las experimenten pudiendo provocar una repetición cuando estos sean los docentes. Esto se debe a que los estudiantes tienden a adaptarse a las prácticas evaluativas de sus profesores (Cowie, 2005). Para ello, como se exponía anteriormente, una experiencia positiva aumentará las posibilidades de emplear la autoevaluación (Panadero y otros, 2014) y de ser conscientes del valor de esta (Goodrich, 1996). De ahí la especial relevancia de este estudio al haber analizado la totalidad de guías docentes de las 40 universidades españolas que imparten el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Referencias bibliográficas

- Allen, D. (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós.
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. En H. J. Andrade y G. J. Cizek (Coords.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). New York: Routledge.
- Andrade, H. y Brookhart, S. M. (2016). The Role of Classroom Assessment in Supporting Self-Regulated Learning. En D. Laveault y L. Allal (Coords.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 293-310). Springer. doi:10.1007/978-3-319-39211-0
- Andrade, H. y Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19. doi:10.1080/00405840802577544
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology-an International Review-psychologie Appliquee-revue Internationale*, 54(2), 199-231.
- Bordas, I. y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes basados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D. (1995). How does self-assessment relate to ideas about learning? En D. Boud (Coord.), *Enhancing learning through self-assessment* (pp. 24-35). New York:

Routledge Falmer.

- Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher- education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549.
- Brown, G. T. L. (2011). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: a review of the students' conceptions of assessment inventory. *Educational Psychology*, 31(6), 731-748. doi:10.1080/01443410.2011.599836
- Brown, G. T. L., Andrade, H., y Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 444-457. doi:10.1080/0969594X.2014.996523
- Brown, G. T. L. y Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. En J. McMillan (Coord.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*, 12(3), 1-16.
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment. Learning from award winning practice*. London: Routledge.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *Curriculum Journal*, 16(2), 137-151. doi:10.1080/09585170500135921
- del Canto, Pablo, Gallego, Isabel, López, José Manuel, Mochón, Francisco, Mora, Javier, Reyes, Angelica, ... Valero, Miguel. (2010). La evaluación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *RED. Revista de Educación a Distancia. Sección de docencia universitaria en la sociedad del Conocimiento*, 1. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/111721%5Cnhttp://www.um.es/ead/reddusc/1/valero.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/128576
- Fernández, J. (2006). ¿Evaluación? No gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.
- Fraile, J., Panadero, E., y Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76. doi:10.1016/j.stueduc.2017.03.003
- Fraile, J., Panadero, E., Pardo, R., y Sánchez Galán, J. M. (2017). Student self-assessment practices with formative purposes in higher education: A qualitative

- study. En *21st JURE Conference: Education in the light of multiple perspectives: Towards intertwining personalised and collaborative learning*. Tampere, Finland.
- Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334.
- Gessa Perera, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- Goodrich, H. (1996). *Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment*. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University, Cambridge.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Recuperado de: https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2014-2015*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: Evaluación de eficacia de guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576.
- Panadero, E., Brown, G. T. L., y Courtney, M. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: a survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education*:

Principles, Policy & Practice, 21(4), 365-383.
doi:10.1080/0969594X.2014.919247

- Panadero, E., Brown, G. T. L., y Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. doi:10.1007/s10648-015-9350-2
- Panadero, E., Jonsson, A., y Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. En D. Laveault y L. Allal (Coords.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Springer. doi:10.1007/978-3-319-39211-0
- Paris, S. G. y Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Pérez, Á., Soto, E., Sola, M., y Serván, M. J. (2009). *La evaluación como aprendizaje (Vol. 6)*. Madrid: Akal.
- Pérez Pueyo, Á., Julián Clemente, J. A., y López Pastor, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López (Ed.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 19-44). Madrid: Narcea.
- Pérez Pueyo, Á., Tabernero Sánchez, B., López Pastor, V. M., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., Caplloch Bujosa, M., ... Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 25 de enero de 2005, núm. 21, pp. 2842-2846.
- Tan, K. H. K. (2012). *Student self-assessment. Assessment, learning and empowerment*. Singapore: Research Publishing.
- Wächter, B. (2004). The Bologna Process: developments and prospects. *European Journal of Education*, 39(3), 266-273.
- Winne, P. H. y Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. En D. Hacker, J. Dunlosky, y A. Graesser (Coords.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Coords.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, Y. J. Dunlosky, y A. C. Graesser (Coords.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). New York: Routledge.

Cómo citar el artículo:

Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2018). Autoevaluación y autocalificación en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: Estudio censal de las guías docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 163-182. DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.7997